

Brinkmann, Erika

"Farrat da war nichz Schwirich..."

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Brinkmann, Erika [Hrsg.]; Kruse, Norbert [Hrsg.]; Osburg, Claudia [Hrsg.]: Kinder schreiben und lesen. Beobachten - verstehen - lehren. Freiburg im Breisgau : Fillibach 2003, S. 147-154. - (DGLS-Jahrbuch; 10)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-169537

10.25656/01:16953

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-169537>

<https://doi.org/10.25656/01:16953>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

IV. Beobachtungen zum grammatischen, orthographischen und interkulturellen Lernen

„Farrat da war nichz Schwirich ...“

ERIKA BRINKMANN

„Farrat da war nichz Schwirich ...“ war der schriftliche Kommentar eines Kindes in der ersten Klasse, in der die Aufgabe lautete: *„Schreibt das Wort ‚FAHR-RAD‘ auf so gut ihr könnt. Schaut das Wort dann noch einmal an – wenn ihr noch etwas verbessern wollt, macht das bitte mit einem Stift in einer anderen Farbe“*.¹ Diese Aufgabe haben wir Ende Januar (2002) 270 ErstklässlerInnen, 232 ZweitklässlerInnen, 234 DrittklässlerInnen und 188 ViertklässlerInnen gestellt (=> knapp 1000 Kinder).

Ausgangspunkt dieser Erhebung waren die Untersuchungsergebnisse von Peter May, der an den Schreibungen von ca. 400 Kindern belegte, dass es zu bestimmten Zeitpunkten in den unterschiedlichen Leistungsgruppen typische Schreibungen für komplexe Wörter gibt, die sowohl bei den leistungsstarken als auch bei den leistungsschwachen Kindern zu beobachten sind – wenn auch zu verschiedenen Terminen. Hierbei handelt es sich in den unterschiedlichen Gruppen um die am häufigsten aufgetretenen Schreibvarianten zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt.

Hier als Beispiel die Auswertungen zum Wort „FAHRRAD“:

	I	II	III	IV	V
Mitte Kl. 1	FARAT	FARAT	FART FARAT	FRT	- F
Ende Kl. 1	FARAT FARAT	FARAT	FARAT	FARAT	FT FRT
Mitte Kl. 2	FARAD	FARAT FARAD	FARAT	FARAT	FART FARAT
Ende Kl. 2	FAHRAD	FARAD	FARAT FARAD	FARAT	FARAT
Mitte Kl. 3	FAHRRAD	FAHRAD	FARAD	FARAT FARAD	FARAT
Ende Kl. 3		FAHRAD FAHRRAD	FAHRAD	FARAD FAHRAD	FARAT FARAD
Mitte Kl. 4		FAHRRAD	FAHRRAD	FAHRAD FAHRRAD	FARAD FAHRAD
Ende Kl. 4				FAHRAD FAHRRAD	FAHRAD

(Quelle: May 1995)

Die Ergebnisse sind ganz besonders wichtig für die Diskussion um die Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen: Diese Kinder² machen offenbar keine anderen Fehler als alle anderen Kinder auch – lediglich zu anderen Zeitpunkten und brauchen deshalb auch nicht grundsätzlich andere Zugänge zur Schrift bzw. eine ganz spezifische Förderung, die von den Angeboten für andere Lese- und SchreibanfängerInnen abweicht.

Die Ergebnisse von May legen nahe (und werden in der Praxis auch oft so gehandhabt), die Abfolge der Schreibvarianten als eine Art Stufenmodell für eine generelle Entwicklung zu halten und daraus Unterrichtskonzepte und Diagnosemöglichkeiten für den Entwicklungsstand einzelner Kinder abzuleiten.

Lässt sich die Annahme solcher Entwicklungsfolgen tatsächlich für einzelne Kinder bestätigen oder ist dies eine Fiktion, der wir aufsitzen, wenn wir solche Rückschlüsse aus den Durchschnitten repräsentativer Stichproben für das Lernen einzelner Kinder ziehen?

In unserer Untersuchung finden sich auf der Ebene der einzelnen Klassenstufen die Schreibvarianten von May erwartungsgemäß wieder.

Man sieht eine deutliche Präferenz der lautgerechten Schreibung „FARAT“ im ersten Schuljahr, die dann zum zweiten Schuljahr hin massiv abnimmt und im 3. Schuljahr gar nicht, im vierten in zwei Fällen vorkommt. Die anderen Varianten nach May sind ebenfalls schon im ersten Schuljahr vorhanden, wobei die Schreibung „FARAD“ im zweiten Schuljahr nur noch eine geringe Rolle spielt und danach kaum noch vorkommt. Bei den Zweitklässlern taucht die Schreibung „FAHRAD“ am häufigsten auf, um dann kontinuierlich bis zur vierten Klasse abzunehmen. Für die korrekte Schreibung „FAHRRAD“ lässt sich von Klassenstufe zu Klassenstufe ein deutlicher Zuwachs bis hin zu über 80% im vierten Schuljahr beobachten (siehe Abbildung 1).

Diese Ergebnisse zeigen eine deutliche Entwicklung der Schreibungen über die Jahrgangsstufen hinweg – interessant ist dabei allerdings der hohe Anteil der Kinder, die das Wort ganz anders schreiben. Dies spiegelt sich auch in der Anzahl der Varianten wider (siehe Abbildung 2). Es gibt also einen beträchtlichen Anteil von Kindern, die das Wort ganz anders schreiben als nach dem MAY-Modell zu erwarten ist. Allerdings nimmt die Anzahl der Varianten mit zunehmender Schreiberfahrung offensichtlich ab: Dies spricht für eine immer stärkere Fokussierung auf immer weniger verschiedene Schreibweisen, die immer mehr an der Normschreibung orientiert sind. Trotzdem finden sich in der vierten Jahrgangsstufe immer noch mehr als 14% der Kinder, die andere Möglichkeiten als die MAY-Varianten für das Wort gefunden haben und zwar immerhin noch sieben zusätzliche.

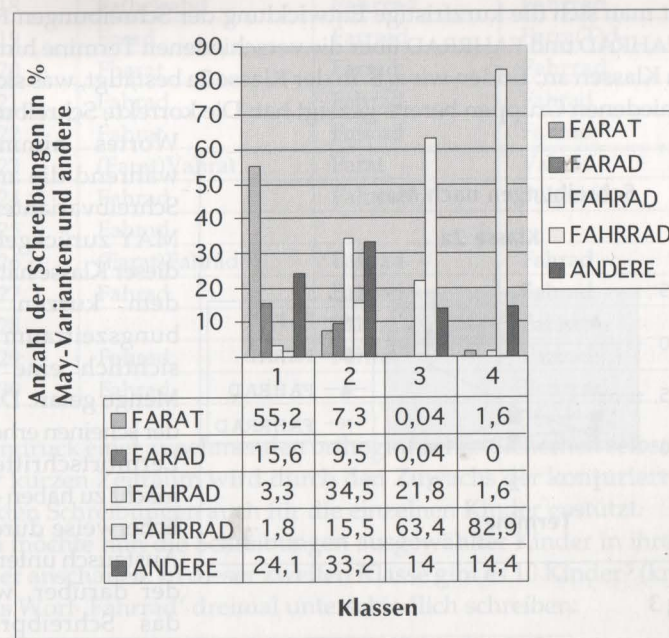


Abbildung 1

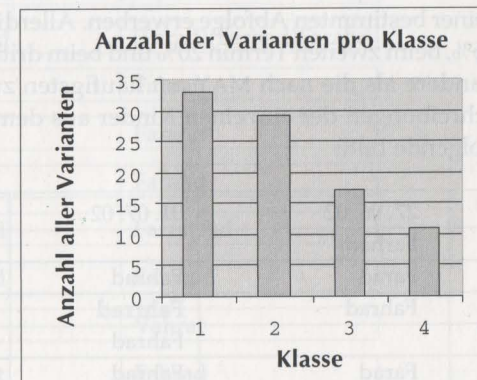


Abbildung 2

Die Betrachtung der Schreibungen auf der Ebene der Klassenstufen stützt die Vermutung, dass die Mehrzahl der Kinder das Wort „FAHRRAD“ genau in der Abfolge erwirbt wie Peter May es beschrieben hat. Lässt sich eine solche generelle Abfolge des Erwerbs einzelner Wörter auf der Einzelfallebene bestätigen?

In einem zweiten Erhebungsschritt wurden LehrerInnen in verschiedenen Klassenstufen gebeten, das Wort „FAHRRAD“ (in höheren Klassen alternativ das Wort „FAHRRADSCHLOSS“) von den Kindern im Abstand von wenigen Tagen mehrfach schreiben zu lassen. Die Kinder erhielten keine Rückmeldung zu ihren Schreibungen.

¹ Die Auswertung der Kinderkorrekturen ist noch nicht abgeschlossen.

² In der Tabelle ist das die Gruppe V, die sich aus den 5% rechtschreibschwächsten Kindern der Klassen zusammensetzt.

Schaut man sich die kurzfristige Entwicklung der Schreibungen FARAT, FARAD, FAHRAD und FAHRRAD über die verschiedenen Termine hinweg in einzelnen Klassen an, finden wir z. B. in der Klasse 2a bestätigt, was sich über die verschiedenen Gruppen bereits gezeigt hat: Die korrekte Schreibung des

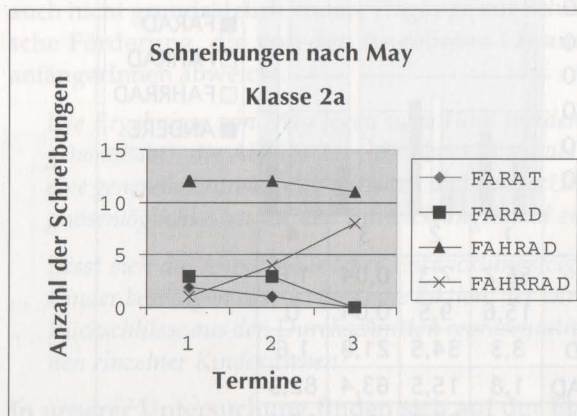


Abbildung 3

Wortes nimmt zu, während die anderen Schreibvarianten nach MAY zurückgehen. In dieser Klasse hat sich in dem kurzen Erhebungszeitraum offensichtlich eine ganze Menge getan: Die Kinder scheinen erhebliche Lernfortschritte gemacht zu haben – möglicherweise durch den Austausch untereinander darüber, wie sie das Schreibproblem

gelöst haben. Dies spricht ebenfalls dafür, dass die Kinder das Wort „FAHRRAD“ in einer bestimmten Abfolge erwerben. Allerdings wählen beim ersten Termin 26%, beim zweiten Termin 20% und beim dritten Termin 27% der Kinder eine andere als die nach MAY am häufigsten zu erwartende Variante.

Die Schreibungen der einzelnen Kinder aus dem zweiten Schuljahr zeigen das folgende Bild:

Name	27. 06. 02	01. 07. 02	03. 07. 02
Kind1	Farhad		
Kind2	Farad	Fahrad	Farrad
Kind3	Fahrad	Fahrrad	Fahrrad
Kind4		Fahrad	Fahrad
Kind5	Farad	Fahrad	Fahrrad
Kind6	Fahrad	Fahrad	Fahrrad
Kind7	Farat	Fahrad	(Farad)(Farhad)Farahd
Kind8	Farat	Farad	Fahrat
Kind9	(V)Fahrad	Farad	Farahd
Kind10	Fahrat	F(h)ahrt	Fahrat
Kind11	Fahra(t)d	Fahrad	Fahrad
Kind12	Fahrat	Fa(rh)hrad	Fahrad
Kind13	Fahrat		
Kind14	Fahrrad	Fahrrad	Fahrrad
Kind15	Far(h)arrhdFarhad		
Kind16	Fahrad	Farad	Farahd
Kind17		Fahrad	Fahrad

Kind18	Fa(hr)rahd	Fahrrad	Fahrrad
Kind19	Farad	Farrad	Farra(T)d
Kind20	Fharat	Farrad	Fahrrad
Kind21	Fahrad	Fahrad	Fahrad
Kind22	Fahrat	Fahrad	Fahrad
Kind23	(Farat)Vahrat	Farat	Vahrat
Kind24	Fahrad	Fahrrad	Fahrrad
Kind25	Fahrad		
Kind26	(Farat)Fahrad	Fahrad	Fahrad
Kind27	Fahrad	Fahrad	Fahrad
Kind28		Fahrat	Fahrat
Kind29	Fahrad	Fahrat	Fahrad
Kind30	Fahrad		Fahrrad

Der Eindruck einer zunehmenden orthografischen Sicherheit selbst in diesem relativ kurzen Zeitraum wird durch den Zuwachs der konturiert gesetzten korrekten Schreibungen auch für die einzelnen Kinder gestützt.

Ich möchte nun die Schreibungen ausgewählter Kinder in ihrer Abfolge genauer anschauen: In dieser zweiten Klasse gibt es 10 Kinder³ (knapp 50%) die das Wort ‚Fahrrad‘ dreimal unterschiedlich schreiben:

Farad	Fahrad	Farrad
Farat	Fahrad	(Farad)(Farhad)Farahd
Farat	Farad	Fahrat
(V)Fahrad	Farad	Farahd
Fahrad	Farad	Farahd
Farad	Farrad	Farra(T)d
Fharat	Farrad	Fahrrad
(Farat)Vahrat	Farat	Vahrat
Fahrad	Fahrat	Fahrad
Farad	Fahrad	Fahrrad

Nur eins von diesen 10 Kindern zeigt dabei eine Abfolge wie wir sie aus der MAY-Untersuchung kennen (vgl. das letzte Beispiel).

Drei weitere Kinder nutzen je zwei Schreibvarianten von MAY – zwei davon schreiben dabei das Wort zuerst falsch, in der Folge dann jedoch zweimal richtig:

Fahrad	Fahrad	Fahrrad
Fahrad	Fahrrad	Fahrrad
Fahrad	Fahrrad	Fahrrad

Auch andere Kinder zeigen Fortschritte, d.h. die Wörter werden „richtiger“, sie beginnen dabei aber mit einer anderen als einer MAY-Schreibvariante:

Fahrt	Fa(rh)hrad	Fahrad
Fa(hr)rahd	Fahrrad	Fahrrad
Fahrt	Fahrad	Fahrad

Fünf Kinder schreiben das Wort immer gleich, vier davon FAHRAD und eines korrekt FAHRRAD.

Was den Lernerfolg betrifft, so kann man für neun Kinder Fortschritte in der orthografischen Entwicklung für den Untersuchungszeitraum feststellen, sechs Kinder davon schreiben das Wort am Ende richtig. Damit ist allerdings noch nicht belegt, dass sie es in der Folge wieder so schreiben würden.

In den vierten Klassen sahen die Schreibungen typischerweise so aus (hier wurde das Wort FAHRRAD bzw. FAHRRADSCHLOSS an fünf Terminen geschrieben):

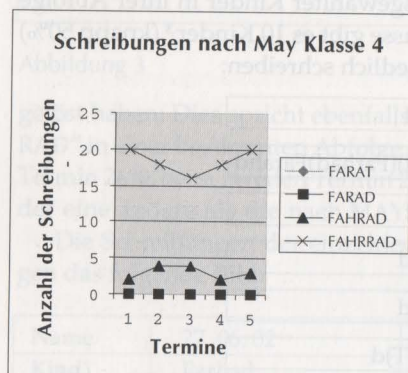


Abbildung 4

Auffällig ist hier, dass die Schreibvarianten FARAT und FARAD keine Rolle mehr spielen, FAHRAD sich nur noch sehr selten findet und die korrekte Schreibung FAHRRAD den Löwenanteil ausmacht. Das war allerdings auch zu erwarten. Hier scheinen außerdem die Schreibungen der Kinder im Bereich der MAY-Varianten relativ konstant zu bleiben. Trotzdem sehen wir auch hier noch einzelne Kinder, die zwischen verschiedenen Varianten hin und her pendeln. Dabei finden sich ähnliche Schreibabfolgen wie bei diesen drei Beispielen:

Faradt/Faradt Schlos	Farat/Farat Schlos	Farat/Farat Schlos		Farat/Faradschlos
Fahrad/Fahrradschloß	Fahrt/d/Fahrataschloß/s	Fahrrad/Fahrradschlos	Fahrrrad/Fahrradschlos	Fahrad/Fahrradschloss
Fahrt/Fahratschlos	Fahrt/Fahratschlos	Fahrt/Fahratschlos	Fahrt/Fahratschlos	Fahrrat/Fahratschlos

³ Von den insgesamt 30 Kindern wurden nur 22 Kinder, die an allen drei Schreibterminen teilgenommen haben, berücksichtigt.

Allerdings gibt es auch hier zwei Kinder, die das Wort erst ein- oder zweimal (unterschiedlich) falsch schreiben, dann aber bei den weiteren Terminen das Wort orthografisch korrekt wiedergeben.

Offensichtlich mitteln sich in den Durchschnittswerten ganz unterschiedliche Entwicklungen so aus, dass nur eine Minderheit individueller Verläufe dem Durchschnittsmodell entspricht.

Die tatsächlichen Entwicklungen auf der Individualebene zeigen in der Mehrzahl der Fälle ein deutlich anderes Bild, als es die Durchschnittswerte von Klassen oder größeren Stichproben vermuten lassen. Die von May beschriebene Abfolge der Entwicklung des Wortes „FAHRRAD“ in großen Gruppen zeigt also lediglich an, dass eine bestimmte Schreibvariante zu einem bestimmten Zeitpunkt des Orthografieerwerbs besonders häufig von Kindern gewählt wird. Das kann für das einzelne Kind aber auch bedeuten, dass es das Wort zwei Tage später ganz anders schreibt.

Die Ergebnisse lassen also weder Rückschlüsse zu auf eine bestimmte Abfolge der Schreibvarianten einzelner Kinder beim Erwerb des Wortes noch lässt sich aus der Einzelschreibung erschließen, auf welchem Entwicklungsniveau sich die betreffenden Kinder befinden.

Die Veränderungen in den Schreibweisen einzelner Kinder geben aber bedeutsame Hinweise für den Orthografieerwerb generell: Offensichtlich gehen die Kinder an das Schreibproblem jedes Mal neu heran und konstruieren das Wort auf der Grundlage ihres orthografischen Entwicklungsstandes. Je fortgeschrittener die Kinder dabei sind, um so weniger Schreibvarianten liegen für sie im Bereich des Möglichen. Solange sich die Schreibung des Wortes noch nicht gefestigt hat, werden diese Varianten von den Kindern ausgeschöpft: Das gleiche Wort wird immer wieder unterschiedlich geschrieben. Diese Fehlerinkonsistenz ist dabei normal. Die Gruppenwerte von der zweiten bis zur vierten Klasse belegen, dass in den unteren Klassen deutlich mehr Kinder diese Wechselschreibungen zeigen als zu späteren Zeitpunkten.

Oft wird gerade Kindern mit Problemen beim Lesen und Schreiben diese Inkonsistenz als ein besonderes Merkmal zugeschrieben, das sie von den anderen Kindern unterscheidet. Dass aber diese Wechselschreibungen auch bei Kindern auftreten, die später keine Probleme mit der Orthografie haben, bestätigen auch verschiedene Untersuchungen von SpontanschreiberInnen und von Grundschulkindern, deren Schreibungen über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet wurden und die dabei häufig die gleichen Wörter bzw. Rechtschreibmuster verwendeten (vgl. z.B. Brinkmann 1997, Blumenstock 1986, Brinkmann 1991 und verschiedene Beiträge in Brügelmann/Richter 1994).

Wollen wir den Kindern durch einen sinnvollen Unterricht helfen, ihre Rechtschreibkompetenz möglichst rasch auszubauen, um immer sicherer orthografische Entscheidungen treffen zu können, ist es notwendig, sich von der noch immer den Rechtschreibunterricht dominierenden Diktatpraxis zu verabschieden. Die Kinder brauchen statt eines Unterrichts, in dem die Schrei-

bung bestimmter Wörter immer wieder geübt, im Diktat abgefragt und schließlich gegebenenfalls korrigiert und erneut geübt werden die Chance, durch vielfältigen und möglichst selbstbestimmten Umgang mit Schrift Strukturen und Ordnungen in ihren Köpfen zu entwickeln. Diese Strukturen und Ordnungen helfen den Kindern, dass die Anzahl der möglichen Schreibvarianten immer mehr eingeschränkt werden und damit die Sicherheit beim Schreiben immer größer wird. In den Köpfen der Kinder laufen diese Prozesse überwiegend beiläufig und implizit statt, nur zu einem geringen Anteil ist die wachsende Rechtschreibsicherheit auf ein bewusstes Erkennen bzw. Nutzen von Regelmäßigem zurückzuführen (vgl. Brinkmann 1997). Wir können die Kinder durch unsere Lehre nicht Lernen machen, aber wir können ihre orthografische Entwicklung durch möglichst viele sinnvolle Angebote zum Umgang mit Schrift (eigene Texte verfassen, Sammeln, Sortieren und Strukturieren von Wörtern, Erforschen von Regelmäßigem und Besonderem) anregen und unterstützen.

Literatur

- Blumenstock, Leonhard: Michael schreibt. Spontanes Schreiben im Vor- und Grundschulalter. Heinsberg (Agentur Dieck) 1986.
- Brinkmann, Erika: Wie Lisa <und> schreibt. Beobachtungen zur Entwicklung des Rechtschreibmusters <d>. In: päd. extra, 20. Jg., (1991), H. 9, 41–42.
- Brinkmann, Erika: Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner orthografischer Muster im Grundschulalter. Universität Siegen 1997.
- Projekt OASE. Bericht Nr. 33.
- Brinkmann, Erika: Vier Säulen des Rechtschreibunterrichts als Organisations- und Strukturierungshilfe im Deutschunterricht. In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1–6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main (Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband) 2000.
- Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. CH-Lengwil (Libelle Verlag) 1994.
- May, Peter: Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. CH-Lengwil (Libelle-Verlag) 1995.
- Peschel, Falko/Reinhardt, Astrid: Der Sprachforscher: Rechtschreiben. Seelze (Friedrich Verlag) 2001.